

GLORIA ROJAS ÁLVAREZ*

EDUCACIÓN PÚBLICA: ENTRE LA EQUIDAD Y LA COMPETENCIA

[...] los conceptos, al igual que las percepciones, son ambiguos y dependen de las anteriores experiencias de la persona, de su educación, de las condiciones generales del medio. Además, el contenido de un concepto está determinado también por el modo en que se relaciona con la percepción.

Paul Feyerabend

No se trata sólo de una cuestión de equidad o coherencia; el mundo es un sitio injusto [...].

Joseph Stiglitz

Tampoco podemos vivir comunitariamente cuando los vínculos se basan en la competencia. Es indudable que genera en algunas personas, un mayor rendimiento basado en el deseo de triunfar sobre las demás. Pero no debemos equivocarnos, la competencia es una guerra no armada y, al igual que aquella, tiene como base un individualismo que nos separa de los demás [...].

Ernesto Sábato

Resumen

El uso de términos como "equidad" y "competencia" introducidos en el discurso de la política educativa, a través de documentos planteados desde instancias internacionales (BM, UNESCO...) hasta los proyectos educativos institucionales de Bogotá, generan por un lado, ligerezas y contradicciones teóricas, ya que no se tienen en cuenta fundamentos conceptuales y disciplinares que subyacen a los términos. Por otro lado, se valida una manera de decir y de pensar que manifiesta la lógica economicista y de mercado, donde la "competencia" adquiere mayor relevancia, dejando de lado la "equidad", que, a pesar de toda la discusión que pueda generar, es la que remite a la justicia social.

Palabras clave: *Equidad, competencia, educación pública, política educativa, ligerezas y contradicciones teóricas, lógica economicista, justicia social.*

* Profesora área de Humanidades del IED Luis Vargas Tejada, Bogotá. E-mail: gloria_rojas@uni.pedagógica.edu.co
Texto recibido el 10 marzo de 2004 y aprobado el 18 de mayo 2004.

Abstract

Terms like "equity" and "competence" that were introduced in the educational politics by international documents (World Bank, UNESCO...) and Bogota's educational projects generate, on one hand, theoretical lightness and contradictions because they do not take into account conceptual and disciplinary basis of those terms. On the other hand, they show the mercantile and economical logic, where the "competence" acquires a bigger relevance, putting the "equity" aside which, despite of the discussion that it generates, is the term that refers to social justice.

Key words: *Equity, competence, public education, educational politics, theoretical lightness and contradictions, economical and mercantile logic, social justice.*

Introducción

En algunos discursos, es fácil encontrar oposiciones, conceptos contrarios, unificados por relaciones dialécticas que les dan sentido, razón de ser y vitalidad. Ese no es el caso de la lógica en que se da el discurso de la política educativa de los últimos tiempos. En documentos, como las declaraciones de entidades internacionales (tales como UNESCO y CEPAL) y los planes de desarrollo educativo de los gobiernos nacionales y locales, se percibe un uso de conceptos y términos, en el que, además de una posición contradictoria, hay un desaire hacia fundamentos teóricos y por tanto, superficialidad conceptual. El uso de palabras como *equidad* y *competencia* (dentro del ámbito de la *calidad*), es un buen ejemplo de ello. El discurso político-educativo ubica frecuentemente a la equidad en razón de la calidad haciendo que una sea requisito necesario para que se dé la otra, uniendo dos términos que pueden ser contrarios en sus fundamentos para, de un lado, promover políticas compensatorias (que no dan soluciones a largo plazo), y por otro, establecer criterios de competencia y competitividad, obedeciendo parámetros internacionales, en la pugna de los mercados y capitales.

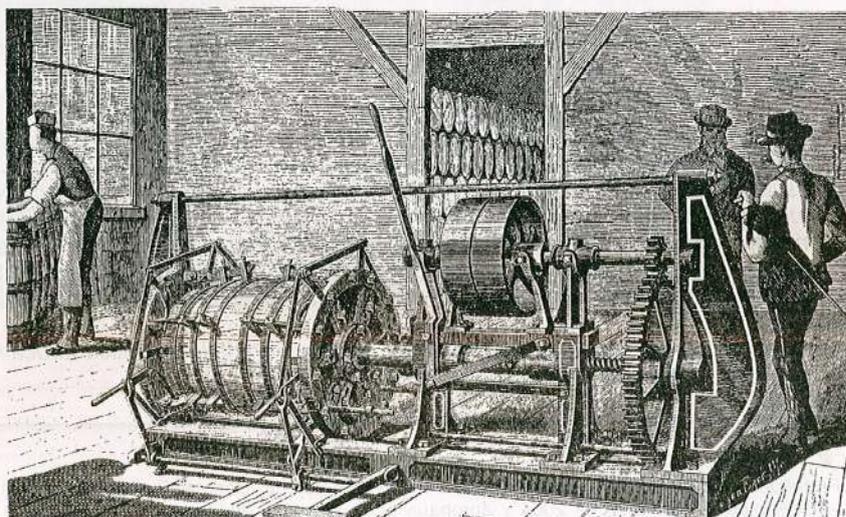
J.M. Escudero señala (1999:14) que el valor de la rentabilidad y la calidad como excelencia se contraponen al de la equidad; por su parte, la

competitividad (que sirve a la calidad) se contrapone a la solidaridad. También Sergio Martinic (2001:7) plantea que el discurso de la "calidad" ha sido asumido por los gobiernos en la gran mayoría de países latinoamericanos, dejando de lado la "equidad", y que en dicho discurso predomina el ánimo de favorecer una mejor competitividad y excelencia.

No es necesario ir muy lejos para ver esto en el ámbito de la educación en Colombia, donde al implementar las pruebas de "evaluación de la calidad" con criterios de "objetividad" y "equidad", en el sentido de ser iguales para todo el mundo y en condiciones que dicen buscar la manera de invertir los dineros allí

donde más sería equitativo, se refleja una profunda desigualdad en su aplicación, ya que no se tienen en cuenta las limitaciones que presenta la mayoría de instituciones públicas frente a la gran mayoría de instituciones privadas, los estratos socioeconómicos en que están insertas, la diversidad de contextos regionales y culturales; lo cual proyecta a su vez, una inevitable desventaja en los resultados de unos frente a otros.

Al margen de dicha contradicción, también es visible que los gobiernos asumen esta manera de proceder en el sentido de "equilibrar la balanza". No todo puede ser competencia y calidad, hay que contraponer algo, como la mencionada





equidad, que sirva como paliativo para que la desigualdad evidente, se pueda disimular de alguna manera. Desde lo educativo, por ejemplo, buscando que las pruebas de desempeño no difieran tanto, tal vez para hacer creer que la educación es un factor de ascenso "para todos" y que, una vez entregada, la culpa de no ascender es individual. Sin embargo, a pesar de lo que se supone, las inquietudes permanecen: ¿pueden las competencias ser equitativas?, ¿puede la equidad ser competitiva?, ¿cómo pueden existir en un mismo plano competencia y equidad? o, simplemente, ¿cuál es el sentido de la reiteración constante de estas palabras? En la búsqueda de respuestas, es necesario mirar varios aspectos de los términos en cuestión.

1. Sobre la equidad

Pareciera que la equidad siempre se da en razón de la desigualdad y en convivencia plena con ella, sin buscar abolirla. Stiglitz nos recuerda (2002: 108), que una parte del contrato social la contempla: que los pobres compartan las ganancias de la sociedad cuando cruce y que los ricos compartan las penurias sociales en momentos de crisis. En otros documentos como el *Plan decenal de educación* (MEN, 1996:15), se relaciona la equidad con la calidad; se dice que los más pobres no están recibiendo las mismas oportunidades de calidad y cobertura del servicio educativo que los sectores medio y alto. Allí, "equidad" sería la igualdad de oportunidades, en procura de la "eliminación de la pobreza" y la permanencia en el sistema educativo. Y la "calidad" queda relacionada con los resultados de los aprendizajes que deben ser oportunos, efectivos y pertinentes, lo cual no se puede desligar del sentido de la competencia y de la competitividad. Vale la pena preguntarse si para que haya calidad, ¿debe haber competitividad?, y si esto es así, ¿cómo puede darse la equidad en un terreno donde reina la competi-

vidad? La equidad, en algún sentido, nos remite a la igualdad y a la justicia. La competencia podría ser una guerra no armada, como lo dice Sábato (2000).

También podrían encontrarse respuestas a los cuestionamientos, desde la visión de Alberto Martínez¹, para quien la equidad pone en juego lo de la igualdad de oportunidades, pero igualdad de oportunidades *para el mercado*, que no es la lógica aquella de la revolución francesa: igualdad, fraternidad, libertad, sino la lógica de una política compensatoria y asistencial. Y, desde esa perspectiva, también Guillermo Bustamante² plantea que apelar a la equidad por parte de quienes imponen las políticas, es una manera de decir "las diferencias no son a causa nuestra y lucharemos por reducirlas desde una "donación" que entregue más a los que más necesitan", lo cual, a todas luces, no toca la raíz del problema, sino que perpetúa la situación y se lava las manos.

Alejandro Morduchowicz (2000:3), plantea que las políticas sobre equidad comenzaron en la década del setenta: "a partir de ella, diferentes estudios comenzaron a mostrar que las diferencias de nivel socioeconómico, de lenguaje y de cultura daban ventajas a unos y desventajas a otros. En el extremo, el Informe Coleman de 1966 (citado por Morduchowicz), concluiría, entre otras cosas, que la escuela aportaba poco o nada a mejorar las oportunidades y que la igualdad de oportunidades en el acceso no eliminaba las disparidades iniciales, lo cual conllevó a la generación políticas *compensatorias*."

La *compensación*, ligada a la equidad en educación, "se centra en lo

diverso como positivo y lo igual como homogéneo y negativo" (Flecha y Tortajada, 1999:21). Esta perspectiva sustenta que se acepta que algunas "causas objetivas" (pocos recursos, ambiente familiar o social desfavorable), llevan a un aprendizaje más lento, lo cual apoya la idea de *diversidad* a nivel pedagógico (que respeta los "diferentes ritmos de aprendizaje" y "reconoce diferentes formas de conocimiento y diversidad cultural"). Pero también se sustenta que "la defensa de la diversidad lleva a la desigualdad". Esto se ve reflejado en la manera como zonas de clase media priorizan ciertos contenidos y prácticas educativas más universales y "globales", sobre contenidos y prácticas pedagógicas particulares y restringidos, en zonas de clase baja (Cfr. Bernstein, 1972), generalmente otorgados bajo el rasero de *educar para el trabajo*.

La educación compensatoria es el resultado de la acumulación de evidencias de que el fracaso escolar, incidiendo predominantemente sobre los alumnos socioeconómicamente desfavorecidos, se ha debido a factores externos al funcionamiento de la escuela, por lo cual se trata, entonces, de actuar sobre esos factores, según Dermeval Saviani (documento virtual). Este autor dice que los programas que "compensan" la educación, colocan bajo su responsabilidad una serie de problemas que no son específicamente educacionales, lo que significa, en verdad, la persistencia de la creencia ingenua en el poder redentor de la educación en relación con la sociedad. Aquí, lo dicho por Saviani, se puede homologar a lo que sustenta Bernstein en *La educación no puede suplir las fallas de la sociedad*: el sociolingüista inglés se pregunta cómo se puede hablar de educación compensatoria cuando todavía no se ha proporcionado un medio ambiente de educación adecuado (1972: 237). Esto lleva a pensar que, bajo la óptica de las políticas imperantes, es más fácil remediar con donaciones, refrigerios

¹ En el marco de su seminario: "Tendencias educativas en América Latina", UPN, 1er. semestre de 2003.

² En el marco de su seminario: "Evaluación de competencias en Colombia", UPN, 1er. Semestre, 2003.



y sustentos de corto alcance, que liderar soluciones de fondo y a largo plazo.

La compensación es, pues, uno de los fundamentos de la *equidad* que la política tanto promueve y que reemplaza el concepto de *igualdad* (Herrera, 2002: 6): "Del concepto de igualdad se pasó al concepto de equidad, bajo el argumento de que la igualdad homogenizaba las diferencias y por lo tanto daba pie a inequidades". Saviani (citado por Herrera: 7), expresa que el concepto de *equidad* justifica la desigualdad, y recurriendo a definiciones etimológicas de los conceptos de igualdad y equidad, indica que, *mientras el concepto de igualdad hace parte del fundamento ético-ontológico de la dignidad humana, el concepto de equidad parece apoyarse en móviles utilitarios. El concepto de equidad se relaciona más con lo que es "adecuado" y en ese sentido permite una gran margen de acción por parte de grupos económicos pragmáticos, que conciben la educación desde una perspectiva que sólo avizora ganancias utilitarias.*

Lo anterior es planteado por Morduchowicz (2000:2) en términos de

equidad horizontal y equidad vertical, donde la primera está más relacionada con la igualdad y se basa en el postulado aristotélico de *igual tratamiento para los iguales*. Dicha *equidad horizontal* (o igualdad), estaría sustentada desde el inicio de los sistemas educativos como tales, ya que la equidad en el financiamiento de la educación estuvo estrechamente ligada a la idea de igualdad de oportunidades educativas. Ésta, a su vez, había estado identificada con el acceso a la escuela; es decir, con tener escuelas a las cuales asistir. La igualdad, según el autor, es un concepto relativo a algo: dos personas u objetos son iguales respecto de un atributo; en educación, el atributo era ser niño o joven y, por lo tanto, potencialmente alumno.

La *equidad vertical* tendría como sustento entonces, lo diverso, lo heterogéneo o la desigualdad en sí. Según Morduchowicz (:4):

Los analistas y políticos comenzaron a comprender la insuficiencia de la equidad horizontal como criterio hegemónico para la provisión de educación. Se hizo evidente que se debía incorporar el principio, también aristotélico, de "desigual tratamiento a los desiguales"; es decir, el de *equidad vertical*. A partir de esto, resultaba claro que la suposición de que todos los alumnos son sustancialmente iguales se podía refutar con facilidad. Después de tales diagnósticos se hizo imperioso sustituir ese atributo frente al cual los niños y jóvenes eran iguales. Ahora se trataba de establecer los atributos frente a los cuales el grupo "alumnos" era igual o desigual a otro grupo de alumnos. Esto, por supuesto, no es sencillo: a medida que vamos clasificando por grupos a la sociedad, menos personas tienen posibilidad de ser alcanzadas por el tratamiento horizontal, hasta que llegamos a cada individuo, porque ninguno es igual a otro. Por lo tanto, más pragmáticamente, el criterio de equidad horizontal debería ser aplicado en forma directa sólo a subgrupos, donde la igualdad entre los alumnos debería ser acordada. En síntesis, la equidad horizontal, como principio rector, quedó debilitada, lo que, como es sabido, suscitó nuevos interrogantes, numerosos

diagnósticos y pocas soluciones al problema de la inequidad.

Ernesto Cohen (2002) también toca el concepto de *equidad vertical*: "Alternativamente se plantea otra forma de universalización: ya no de la oferta, sino de la satisfacción de las necesidades de las personas. Se sustenta en el principio de la equidad, según el cual, para superar las diferencias, debe tratarse desigualmente a quienes son socioeconómicamente desiguales".

Sobre esa desigualdad o *equidad vertical*, es que los gobiernos operan para plantear sus políticas, como bien quedó demostrado en el plan del gobierno Pastrana 1999:14) que centra sus esfuerzos en "cinco aspectos fundamentales de todo el sistema educativo nacional: el desarrollo humano, la cobertura, la eficiencia, la equidad y la calidad", y expone que a partir del cruce con factores asociables, las variables escolares explican hasta el 30% del rendimiento escolar (:10)... pero, si sólo explican el 30%, vale la pregunta de Bustamante y Díaz (2003: 210): ¿no serán decisivos los que explican el 70%?

Estos autores cuestionan que la equidad en política educativa no se sale del *sentido compensatorio*, ya que las condiciones desfavorables serán "compensadas" con un buen ambiente de trabajo, sobre el cual, el maestro, que no puede cambiar dichas condiciones desfavorables (la pobreza en sí), debe entrar a jugar un papel fundamental en el aprendizaje, y como desde el Estado no existe la capacidad para optimizar el hábitat de los niños que asisten a las escuelas, la solución que se propone desde dicha política es entrar a mejorar la infraestructura educativa de los más pobres para que esté a la altura de los mejores colegios (:212).

Es reiterativo decir que los resultados educativos en los sectores desfavorecidos siempre van a estar por debajo de los sectores privile-



giados; ya muchos autores y documentos han tratado el asunto. Pero, a pesar de las propuestas y planes que se generan para dar soluciones al respecto, es claro que no basta con mejorar plantas físicas o con dar dotaciones de libros, o con dar refrigerios en las escuelas, si no se resuelve a largo plazo la problemática que genera la pobreza y que el término *equidad* tanto pone en evidencia, convirtiéndola en lugar común de todos los planes educativos enmarcados dentro de la reforma educativa. Pero vemos que se responde con soluciones "asistenciales" y de corto plazo; en ningún lado se percibe acabar el problema de fondo: la pobreza. La estratificación, la desigualdad y la injusticia social, se ven como algo "relacional" y no "oposicional"³, en términos de Peter McLaren (1999:54). Los documentos de la política oficial exponen que es necesario ayudar a los pobres, asistirlos, pero que sigan siendo pobres. Se legitima y se acepta la pobreza y, por tanto, la injusticia social, como algo con lo cual se debiera convivir.

2. Sobre la competencia

2.1. La interdisciplinariedad del término "competencia"

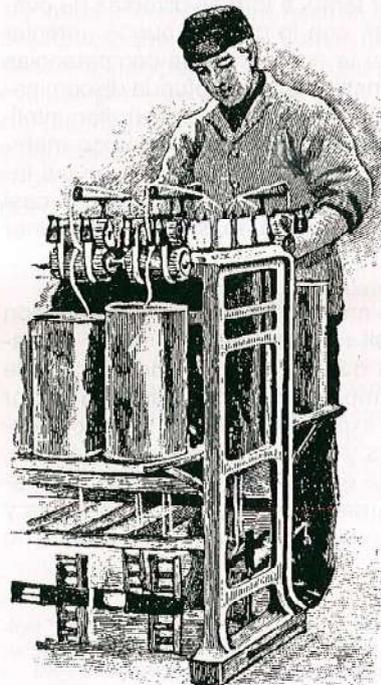
En *El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar* (Torres et al., 2001; Bustamante et al., 2002), se muestra que dicho concepto tiene fundamentos epistemológicos que se sustentan desde la lingüística, la filosofía, la psicología y la semiótica. Sin embargo, estos fundamentos no son contemplados por los órdenes de la política educativa y el económico, que es desde donde se impone, para que los actores del medio educativo lo integren a su trabajo.

En los libros referidos se percibe la dificultad inherente a este término,

³ Como lo fue en los tiempos en que se hablaba de "lucha de clases" y se predicaba su abolición.

y más para un contexto como el de la política, tal como precisa Marín (2002:97): "el documento oficial introduce una riqueza en la fundamentación conceptual que es imposible que se refleje en los actos administrativos propiamente dichos, tales como la evaluación masiva". Tampoco se tiene en cuenta que –según Greimas y Courtes– históricamente el término se remonta a la psicología de las facultades en el siglo XVII, y que fue Chomsky quien lo "rescató" para la lingüística, mostrando una historicidad ante la que hoy lo "innovador" de la *competencia* parece más una cortina de humo que, en tiempos recientes, nos hace olvidar de todo su bagaje teórico interdisciplinar.

El asunto es otro, para quienes determinan los lineamientos educativos a seguir: la riqueza en la investigación conceptual del término queda de lado, y la palabra se convierte en una excusa, en una especie de "varita mágica que soluciona todos los problemas y cuestionamientos que el cambio tecnológico y la globalización han impuesto a las antiguas maneras de vincular las califi-



caciones con la formación profesional", según Gallart y Jacinto (citados por Bacarat y Graziano, 2002: 84). Por su parte, De Zubiría (2002: 38) afirma que lo que se inició como otro mecanismo para evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje, se fue convirtiendo en la finalidad última de la educación colombiana. Hoy todo está referido a las pruebas por competencias, que encontramos desde preescolar hasta niveles universitarios, en casi todas las áreas y en multitud de variantes, que en gran medida, tienden a repetirse y a confundir a quienes tratan de asimilarlas. Aplicando las competencias en lo educativo, vemos que se ha marginado el contexto, lo polisémico, lo interdisciplinar y lo complejo del concepto.

El contexto juega un papel fundamental en lo interdisciplinario de la competencia, es inseparable de ella y va más allá de la "actuación idónea (...) en un contexto con sentido" como lo retomamos con De Zubiría (2002: 44), en referencia a los documentos oficiales. La amplitud de posibilidades semánticas que se extienden, quedan amputadas cuando la política oficial impone evaluaciones masivas, sumando la palabra *contexto* al término *competencia*. En este sentido, Marín (2002: 91) dice que la noción de competencia, entendida como "saber hacer en contexto", no aporta claridad alguna, y que su excesiva polisemia no permite entender la definición en cuestión. De allí que caigamos fácilmente en lo enredado, en lo confuso, en lo ambiguo o simplemente en lo trivial.

2.2. La ambigüedad y la trivialización en el uso del término *competencia*

Los documentos oficiales toman el término para establecer muchas cosas y nada concreto a la vez, colocando en circulación una palabra que nos remite al mismo Aristóteles, según Edgar Torres (2001), pero cuyo principal móvil es el del interés político impuesto por

los gobiernos, de introducirnos en la lógica del modelo económico que impulsa la competitividad laboral y mercantilista; de allí, que queden mezcladas las competencias disciplinares con las competencias laborales, gracias a la indefinición que proporciona lo político-educativo.

En un plano, donde predomina la flexibilización en el medio del trabajo y el constante cambio de personas y productos, se crean temporalidades efímeras, que hacen que lo que antes se hacía para que durara mucho tiempo, hoy se hace para ser desechado rápidamente, como lo describe Martín-Barbero (2001: 18). Esta falta de permanencia y de durabilidad también se transmite a lo educativo, produciendo *ligerezas epistemológicas* en los términos y conceptos que se utilizan. Es así como pasamos de las competencias comunicativas a las competencias matemáticas y de éstas a las sociales y de allí saltamos a las competencias laborales, y en esta medida, podríamos hacer una clasificación interminable de competencias sin rigor conceptual. Si nos detuviéramos a analizar en los fundamentos de alguna de las competencias que se mencionan, como la comunicativa o la lingüística, encontraríamos un bagaje teórico que se desdeñaría o se trivializaría en el mero acto de aplicarla en una prueba masiva, respondiendo a lo que esté de "moda" en el ámbito de la política educativa:

Durante la evaluación de la calidad educativa en Colombia, lo indagado en los estudiantes ha tenido varias denominaciones: "desempeño" ha sido la denominación clásica; "logro cognitivo" o "académico" se empezó a decir en la época de Gaviria; "competencias" también se dice actualmente (por ejemplo, "competencias básicas" en la evaluación censal del Distrito Capital). Pese a que estas denominaciones puedan tener algún correlato conceptual y, en consecuencia, diferencias teóricas entre sí, han terminado usándose como sinónimos, pero con la connotación que esté de moda (Bustamante y Díaz, 2003: 192).

Así, la lógica de la educación como un producto al servicio de un modelo económico, como un producto comprable y vendible, donde lo que se construye no está hecho para permanecer, donde se resalta más lo que está de "moda" que el rigor de la investigación y de lo conceptual, fácilmente conduce al olvido de elementos que hacen consistentes las teorías e incluso, la interrelación de los sujetos.

2.3. *Lo discriminatorio e inequitativo de la competencia*

En una de sus vertientes, el término quedó introducido con el interés inicial de ampliar horizontes pedagógicos; entonces no se vislumbraban las implicaciones que ha tenido en el terreno de la política oficial, que impone límites clasificatorios desde las pruebas masivas que actualmente se hacen "por competencias". Si se tiene en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993:10), vemos, de un lado, que "la limitación de una persona puede ser la ventaja de otra"; y, de otro lado, que los diferentes tipos de inteligencia⁴ darían lugar a diferentes formas de enseñanza y, por tanto, a formas diversas de evaluar, con lo cual se puede apreciar que la evaluación de competencias constituiría una profunda discriminación para quienes desarrollen inteligencias distintas a la lógico-matemática y lingüística, que son las facultades que se destacan en casi todas las pruebas, según Gardner (:19).

Lo anterior, se puede relacionar con Dell Hymes (1972:7), quien muestra que la fuente de producción de competencias está alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. Con ello, se ve que no

⁴ Que, según el autor, son: lingüística, lógica, cinestésicocorporal, musical, espacial, personal.

es sólo la escuela la fuente principal donde se encuentran los argumentos y respuestas para entender las competencias y las problemáticas y acciones que se generan a partir de ellas.

Hymes (:9) sustenta que es necesario tomar la competencia como el término más general para hacer referencia a las capacidades de una persona y que la competencia depende del conocimiento (tácito) y de la habilidad para el uso; conocimiento y uso que están determinados por los contextos. Con base en esto, es necesario formular competencias contextuales, nunca universales. Dichas competencias contextuales no podrían ser asimiladas en ningún caso, para aplicar pruebas de evaluación masiva, como lo afirma Bustamante (2003: 39):

(...) una competencia contextual, por depender del patrimonio social, es facultativa, es distintiva: expresa y produce las distinciones sociales. Los hablantes no están en el mismo nivel, no todos tienen iguales posibilidades de adquisición simbólica (y, si la tuvieran, la diferencia se produciría en otra parte). Es por esto que, en promedio, los colegios que resultan bien calificados en las evaluaciones de competencias siempre son los de las clases sociales que dan acceso a los instrumentos de producción de la competencia (...).

A su vez, Mario Díaz (citado por Bustamante, 2002:11), señala que una prueba cuyo objeto sean las competencias es menos equitativa que una en la que se responda por los datos, pues mientras éstos pueden ser aprendidos por cualquiera, como las competencias son efectos sociales, la desigualdad está producida antes de sentarse a responder la prueba.

En el campo del lenguaje, para Hymes (1972: 4) es claro que el trabajo con niños y el lugar que la lengua debe, según él, ocupar en la educación, requiere una teoría que pueda tratar con una comunidad lingüística heterogénea, con *compe-*



tencia diferencial (que podría equipararse a la competencia contextual referida anteriormente), teniendo en cuenta el papel constitutivo de los factores socioculturales⁵, ya que "(...) si se analiza la lengua de una comunidad como si ésta fuese homogénea, su misma diversidad hará que nos quedemos haciendo círculos alrededor del problema" (:6). Aquí, el fundamento que introduce la competencia diferencial de Hymes nos induce a cuestionamientos que se podrían explicar desde Bernstein (1972:244), para quien las relaciones de poder creadas fuera de la escuela penetran la organización, distribución y evaluación del conocimiento a través del contexto social, con lo cual se ve que la escuela es un campo donde se enfrentan y se reproducen las diferencias sociales, que unidas a las inteligencias múltiples postuladas por Gardner, exhiben una heterogeneidad compleja que no se puede reducir a los resultados de un determinado tipo de pruebas.

Los resultados "insuficientes" que obtienen los estudiantes de estratos bajos que, en general, son los que estudian en instituciones públicas, de alguna manera proyectan lo que ya había planteado Bernstein (1972: 244) desde la sociolingüística, cuando aseveraba que las diferencias entre códigos elaborados y restringidos que caracterizan a los niños de los grupos sociales medios y bajos, determinan su desempeño en la escuela. Esto ocurre en atención al contexto social y cultural en el que se da dicho desempeño, ya que un niño de clase media o alta, es sensible a las órdenes simbólicas de la escuela; sensibilidad garantizada por el fácil acceso a medios tecnológicos y audiovisuales, amplias bibliotecas y antecedentes familiares y culturales con ciertos

⁵ Una pregunta obligada es: ¿por qué en un país tan diferenciado cultural y socialmente como Colombia, se aplican pruebas ICFES o de competencias, como si fuéramos una comunidad homogénea sin diferencias sociales ni individuales?

niveles de educación, que permiten la asimilación de un *código elaborado*. Entre tanto, el niño de clase baja, alejado del anterior ámbito, se orienta hacia órdenes particularistas de significado limitadas por el contexto, donde los principios y operaciones están implícitos y se revierten en una forma de uso de lenguaje a través del cual se manifiestan dichos significados, lo que lo conduce al uso de un *código restringido*. Por lo cual, según el autor, el niño de clase baja puede estar en considerable desventaja en relación con la cultura total de la escuela: ésta no está hecha para él y puede ser que no responda o que su respuesta sea considerada "deficiente".

Por esto, para Bernstein el problema de educar en un nivel, en cualquier país (desarrollado o en desarrollo), puede entenderse en términos de una confrontación entre, a) los órdenes universalistas de significados de la escuela y las relaciones sociales que los generan, y b) los órdenes particularistas de significados que el niño trae consigo a la escuela y las relaciones sociales que los generan. Los que están signados por *b*, siempre estarán en desventaja que los de *a*. Vemos que desde la perspectiva de Bernstein, evaluar por competencias, resultaría discriminatorio e inequitativo, estableciendo también, que el sentido de la competencia en un niño puede acarrear lo impredecible:

Ante la pregunta "¿Y el saber para qué?", la respuesta no puede darse solamente en términos de si un niño de seis años deberá saber leer, escribir y contar. No sabemos de lo que un niño es capaz, puesto que no tenemos una teoría que nos permita crear grupos de ambientes óptimos de aprendizaje; y aun si existiera tal teoría, sería poco probable que existieran suficientes recursos disponibles para hacerla sustantiva en la escala necesaria. Puede muy bien ser que una de las recomendaciones de un sistema educativo sea que sus resultados sean relativamente impredecibles (Bernstein, 1972: 244).

De otro lado, se percibe una discriminación clara entre la competencia y el conocimiento, como bien plantea el documento de la CEPAL-UNESCO (1992:15), para el que los individuos serán juzgados más bien sobre la base de sus competencias reales que sobre la de los conocimientos teóricos (que parecieran no ser necesarios para enfocar el ya conocido "saber hacer"). Es obvia la relación que tiene esta referencia con la necesidad de involucrar mano de obra en el mundo del trabajo. Sin embargo, Serrano explica (2002: 188) que relevar el *saber modal* (saber hacer), lleva equivocadamente al rechazo del saber semántico (o conocimiento teórico), que considerado como obsoleto, deja a lo cognitivo amputado de uno de sus modos constitutivos, lo cual no puede sino traer consecuencias nefastas. Consecuencias que son perjudiciales para las clases bajas, enmarcadas en la educación pública, como indica Saviani (1998:194), para quien la escuela ha sido considerada por las capas populares el único medio de acceso al conocimiento elaborado y sin el dominio de lo conocido, no es posible incursionar en lo desconocido. Este autor también plantea que la escuela determina, a través de los contenidos, un nivel elevado de la cultura de la humanidad (:231), que los contenidos son fundamentales y que sin contenidos relevantes, significativos, el aprendizaje deja de existir, se transforma en remedo, se transforma en una farsa (:236).

Con lo anterior llegamos al punto de partida. Vemos que el concepto de competencia ha sido introducido en el campo educativo para condicionar conductas en la lógica del mundo del trabajo, del "saber hacer", todo con relación a lo práctico, a lo laboral, como dice Gómez (2001: 142): "El valor asignado a la relación entre educación y mundo del trabajo permite observar el sentido social dado a las competencias, dentro del modelo de desarrollo vigente", donde la anteriormente mencionada *equidad* resulta una palabra más,

que también da cuenta de la ideología imperante.

En su conferencia en el II Foro por la defensa de la educación pública (Bogotá, 2003), Zemelman planteó que los fenómenos económicos son culturales, se dan en todos los espacios y en todos los tiempos, en los macroespacios y en los microespacios y, en esa medida, la historia del hombre siempre ha estado ligada a esas relaciones que imponen un orden y un control. Los aliados para mantener el *statu quo*, según el autor, son el miedo, la ignorancia, la apatía, la incredulidad, la falta de visiones de futuro, la falta de seguridad en uno mismo, el repliegue a lo primario (interés familiar o personal). Pero, según él, la historia del hombre siempre ha sido así, el orden no es el problema, el problema es que uno se agote en ese orden, en el creerse simplemente un rol o una función, olvidándose de que se es persona. Zemelman también nos hace vislumbrar una salida: en la historia de la humanidad siempre ha habido sectores que se rebelan a aquello que se impone como único: la razón que se ha atrevido a pensar en contra de la razón que impone.

Bibliografía

BACARAT, María Paula y GRAZIANO, Nora Ana. "¿Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término 'competencias'?". En: *El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar*. Tomo II, Bogotá: SOCOLPE, 2002.

BERNSTEIN, Basil (1972). "La educación no puede suplir las fallas de la sociedad". En: *Lenguaje y sociedad*. Cali: Universidad del Valle, 1983.

BUSTAMANTE, Guillermo. "La moda de las 'competencias'". En: *El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar*. Tomo II. Bogotá: SOCOLPE, 2002.

———. "Competencias y evaluaciones masivas en Colombia. Una mirada desde Bourdieu". En: *Revista Pedagogía y saberes*, No. 18, Bogotá: UPN, 2003.

——— y DÍAZ, Luis Guillermo. *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. Bogotá: Universidad Nacional, 2003.

——— et al. *El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar*. Tomo II. Bogotá: SOCOLPE, 2002.

CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO, 1992.

COHEN, Ernesto. "Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia". En: *Revista Iberoamericana de educación*, Número 30, septiembre de 2002.

ESCUADERO, J.M. "La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes". En: *Revista Acción Pedagógica*. Vol. VIII, No. 2, 1999.

FEYERABEND, Paul (1975). *Contra el método*. Buenos Aires: Orbis, 1984.

FLECHA, Ramón et al. "Retos y salidas educativas en la entrada del siglo". En: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao, 1999.

GARDNER, Howard (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: FCE, 2001.

GÓMEZ, Jairo. "Competencias: problemas conceptuales y cognitivos". En: *El concepto de Competencia, una mirada interdisciplinar*. Tomo I. Bogotá: SOCOLPE, 2001.

HERRERA, Martha (2002). "La identidad del magisterio: entre la lógica tecnocrática y la búsqueda de un proyecto político y cultural democrático". Bogotá: UPN. Documentos de la Maestría.

HYMES, Dell (1972). "Acerca de la competencia comunicativa". En: *Revista Forma y Función* No 9. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1996.

Ley 508 de 1999. Plan de desarrollo del gobierno de Andrés Pastrana.

MARÍN, Luis Fernando. "Competencias: 'Saber hacer', ¿en cuál contexto?". En: *El concepto de Competencia, una mirada interdisciplinar*. Tomo II. Bogotá: SOCOLPE, 2002.

MCLAREN, Peter. "Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica".

En: *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao, 1999.

MARCHESI, Álvaro. "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 23. Mayo-agosto de 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. "Transformaciones culturales de la política". En: *Educación y cultura política*. Bogotá: UPN, 2001.

MARTINIC, Sergio. "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina". En: *Revista Iberoamericana de Educación* No. 27, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Plan Decenal de Educación*. Bogotá: 1996.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. "La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas". En: *Revista Iberoamericana de Educación - Número 23*, Mayo-Agosto 2000.

SABATO, Ernesto. *La resistencia*. Buenos Aires: Planeta, 2000.

SAVIANI, Dermeval. "Escuela y Democracia". En: *Derecho a tener derecho*. Quito: UNICEF, 1988.

SERRANO, Eduardo. "Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia". En: *El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar*. Tomo II. Bogotá: SOCOLPE, 2002.

TORRES, Édgar et al. *El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar*. Tomo I. Bogotá: SOCOLPE, 2001.

UNESCO (1990). *Conferencia mundial sobre educación para todos. Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. París: UNESCO, 1994.

ZUBIRIA, Sergio De. "La mala pedagogía se hace con buenas intenciones". En: *El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar*. Tomo II. Bogotá: SOCOLPE, 2002.